

Hoffmann, Jeanette; Egerer, Katharina; Herrmann, Franziska
**Analoge Bilder – digitaler Film. Möglichkeitsräume für
literarästhetisches Lernen in Hochschullernwerkstätten**

Holub, Barbara [Hrsg.]; Himpsl-Gutermann, Klaus [Hrsg.]; Mittlböck, Katharina [Hrsg.]; Musilek-Hofer, Monika [Hrsg.]; Varelja-Gerber, Andrea [Hrsg.]; Grünberger, Nina [Hrsg.]: *lern.medien.werk.statt. Hochschullernwerkstätten in der Digitalität. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2021, S. 196-214. - (Lernen und Studieren in Lernwerkstätten)*



Quellenangabe/ Reference:

Hoffmann, Jeanette; Egerer, Katharina; Herrmann, Franziska: *Analoge Bilder – digitaler Film. Möglichkeitsräume für literarästhetisches Lernen in Hochschullernwerkstätten* - In: Holub, Barbara [Hrsg.]; Himpsl-Gutermann, Klaus [Hrsg.]; Mittlböck, Katharina [Hrsg.]; Musilek-Hofer, Monika [Hrsg.]; Varelja-Gerber, Andrea [Hrsg.]; Grünberger, Nina [Hrsg.]: *lern.medien.werk.statt. Hochschullernwerkstätten in der Digitalität. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2021, S. 196-214* - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-228217 - DOI: 10.25656/01:22821

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-228217>

<https://doi.org/10.25656/01:22821>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt unter folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen sowie Abwandlungen und Bearbeitungen des Werkes bzw. Inhaltes anfertigen: Sie müssen den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen. Dieses Werk bzw. der Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden. Die neu entstandenen Werke bzw. Inhalte dürfen nur unter Verwendung von Lizenzbedingungen weitergegeben werden, die mit denen dieses Lizenzvertrages identisch oder vergleichbar sind. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-License: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public and alter, transform or change this work as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to make commercial use of the work. If you alter, transform, or change this work in any way, you may distribute the resulting work only under this or a comparable license.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.



Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Lernen und Studieren in Lernwerkstätten



Barbara Holub / Klaus Himpsl-Gutermann
Katharina Mittlböck / Monika Musilek-Hofer
Andrea Varelija-Gerber / Nina Grünberger
(Hrsg.)

lern.medien.werk.statt

Hochschullernwerkstätten in der Digitalität

Barbara Holub
Klaus Himpsl-Gutermann
Katharina Mittlböck
Monika Musilek-Hofer
Andrea Varelija-Gerber
Nina Grünberger
(Hrsg.)

lern.medien.werk.statt

Hochschullernwerkstätten in der Digitalität

Verlag Julius Klinkhardt
Bad Heilbrunn • 2021

k

Dieser Titel wurde in das Programm des Verlages mittels eines Peer-Review-Verfahrens aufgenommen. Für weitere Informationen siehe www.klinkhardt.de.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation
in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten
sind im Internet abrufbar über <http://dnb.d-nb.de>.

2021.ig. © by Julius Klinkhardt.

Coverfoto: © ZLI PH Wien.

Druck und Bindung: AZ Druck und Datentechnik, Kempten.

Printed in Germany 2021.

Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier.



Die Publikation (mit Ausnahme aller Fotos, Grafiken und Abbildungen) ist veröffentlicht unter der Creative Commons-Lizenz: CC BY-NC-SA 4.0 International
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>

ISBN 978-3-7815-5904-2 digital

doi.org/10.35468/5904

ISBN 978-3-7815-2468-2 print

Inhaltsverzeichnis

<i>Barbara Holub, Klaus Himpsl-Gutermann, Katharina Mittlböck, Monika Musilek-Hofer, Andrea Varelija-Gerber und Nina Grünberger</i>	
Einführung in den Band	11

Zur Konstituierung von Hochschullernwerkstätten

<i>Sandra Tänzer</i>	
Mut – Zumutung – Ermutigung. Oder wie man lernt, eine Hochschullernwerkstatt zu lieben	23
<i>Markus Peschel, Hartmut Wedekind, Pascal Kihm und Mareike Kelkel</i>	
Hochschullernwerkstätten und Lernwerkstätten – Verortung in didaktischen Diskursen	40
<i>Dietlinde Rumpf und Corinna Schmude</i>	
Von der Herausforderung, die Vielfalt von Hochschullernwerkstätten in einer Definition abzubilden	53
<i>Pascal Kihm und Markus Peschel</i>	
„Komplexität wagen!“ – Methoden zur Beforschung von offenen Lehr-Lern-Prozessen in Hochschullernwerkstätten	70

Zum Spannungsverhältnis von Hochschullernwerkstätten und Digitalität

<i>Mark Weißhaupt, Ralf Schneider, Clemens Griesel und Agnes Pfrang</i>	
Digitale Erfahrung? Über das Lernen zwischen Instruktion und (Ko-)Konstruktion	87
<i>Stefan Brée, Lena S. Kaiser und Tanja Wittenberg</i>	
Lernwerkstatt als digitaler Erfahrungsort. Potenziale und Herausforderungen für Lernwerkstätten als Orte „offener multimedialer Produktionsästhetik“	103
<i>Ulrike Stadler-Altmann und Gerda Winkler</i>	
Real & virtuell, analog & digital: Dimensionen einer Kooperation. Multifunktionalität als Kennzeichen zukunftsfähiger Lernwerkstatt- und Bibliothekskonzeption	121

Josef Buchner und Michael Kerres

Lernwerkstattarbeit in der digital vernetzten Welt.

Die Perspektive der gestaltungsorientierten Mediendidaktik 137

Sabrina Tietjen und Silvia Thünemann

Forschungswerkstatt digital: ein modernes Lehr-Lernarrangement

für eine Digitalisierungsstrategie im Lehramt? 147

Zu fach- und mediendidaktischen Perspektiven

Johannes Mayer, Antonia Lemensieck, Maria Reinhardt und Karl Wollmann

Fachliche Perspektiven auf digitalisierungsbezogene Lernangebote

in der Ausbildung von Grundschullehrer*innen 163

Heike Hagelgans

Die Thematisierung digitaler Medien in den schulpraktischen Studien

Fachdidaktische Reflexionen von digitalen Medien für das Lernen im

Mathematikunterricht der Primarstufe 179

Jeanette Hoffmann, Katharina Egerer und Franziska Herrmann

Analoge Bilder – digitaler Film.

Möglichkeitsräume für literarästhetisches Lernen in

Hochschullernwerkstätten 196

Michael Rieseneder und Wolfgang Wagner

Erstes Programmieren mit Kindern über Handlungserfahrungen.

Das Konzept Activity-based-Coding 215

Patrick Isele und Julia Höke

Reflexionen über digitales Lernen mit dem Sphero SPRK+

Erfahrungen mit Studierenden in der „Lernwerkstatt“³⁴ 231

Susanne Schumacher, Ulrike Stadler-Altmann und Enrico A. Emili

Piktogramme als Unterstützungsmedien.

Studien zu Effekten von Bilderbüchern mit zusätzlichen Symbolen

im Kindergarten 248

Zu Aspekten, Perspektiven und Herausforderungen von Hochschullernwerkstätten

Sabine Fischer und Max de Baey-Ernsten

Didaktische Perspektiven einer ästhetischen Werkstatt 273

Tanja Wittenberg und Lena S. Kaiser

„Ich war frustriert, ich bin kein Kind mehr“ – Erfahrungslernprozesse mit verwendungs- und bedeutungsoffenem Material in kindheitspädagogischen Hochschullernwerkstätten 291

Lisa Eßel und Laura Schlichting

Hochschullernwerkstätten im Spannungsfeld zwischen Freiwilligkeit und Pflicht 309

Mareike Kelkel, Markus Peschel und Pascal Kihm

Potenziale der pädagogisch-didaktischen Öffnung in Hochschullernwerkstätten 321

Barbara Holub und Sybille Roszner

Hochschullernwerkstatt – Ausgangspunkt für persönlichkeitsorientierte Professionalisierung in der Ausbildung für Lehrpersonen 334

Verzeichnis der Autor*innen 348

*Jeanette Hoffmann, Katharina Egerer und
Franziska Herrmann*

Analoge Bilder – digitaler Film. Möglichkeitsräume für literarästhetisches Lernen in Hochschullernwerkstätten

Abstract

Wenngleich Digitalisierung kein neues Phänomen und in vielen Bereichen der Gesellschaft selbstverständlich geworden ist, scheint sich der Deutschunterricht in der Grundschule jener Selbstverständlichkeit bisher zu entziehen. Mediendidaktisch ausgerichtete Studien sprechen hingegen der bewussten Entscheidung für den Einsatz digitaler Medien einen wichtigen Beitrag zum sprachlichen und literarischen Lernen im Kindesalter zu (Knopf & Abraham, 2016). Dabei stellt sich heraus, dass der Mehrwert des Digitalen in Lernprozessen an Medienbegleitaktivitäten gebunden ist und sich nicht von selbst einstellt. Bezüglich des literarästhetischen Lernens bedarf es demnach der bewussten Auswahl von Medien, eines didaktischen Arrangements und einer interaktiven Unterstützung, die das Analoge und Digitale füreinander fruchtbar machen. Dies könnte im Widerspruch zum Ansatz des selbstbestimmten Lernens in Hochschullernwerkstätten stehen.

Im Werkstattseminar Klick Klick – Digitalisierung und Deutschunterricht der Lern- und Forschungswerkstatt Grundschule erprobten Studierende Ansätze der Verknüpfung von analog und digital mit Grundschulkindern. Als Impuls wurde ein Bilderbuch gewählt, von dem ausgehend die Kinder eigene Stop-Motion-Filme kreierten. Im Beitrag wird das Projekt vorgestellt und in der Analyse der entstandenen Filme gezeigt, auf welche Weise die Kinder den Bilderbuchimpuls in einen Film transformierten und welche Potenziale des Digitalen sich in Bezug auf literarästhetisches Lernen in den Filmen offenbaren. Dabei wird deutlich, dass die gewählte Form des didaktischen Arrangements zur Eröffnung von Möglichkeiten des freien Tuns führt und diese nicht einschränkt. Der erwähnte Widerspruch zum Ansatz des selbstbestimmten Lernens in Hochschullernwerkstätten kann vor diesem Hintergrund aufgelöst werden.

1 Einleitung

Wenn Kinder im Deutschunterricht gemeinsam ein Bilderbuch(-kino) rezipieren, verlassen sie das Hier und Jetzt und treten ein in die Welt der Vorstellungen, die durch Bilder und Texte angeregt werden. Die Imagination ermöglicht ihnen, in dieser Welt literarische und ästhetische Erfahrungen zu machen (Dehn et al., 2011, S. 45ff.). Erhalten Studierende die Gelegenheit, kindliche Imaginationsprozesse zu begleiten, zu beobachten und zu beschreiben, werden in ihren Texten Lernprozesse sichtbar: in Bezug auf eine ressourcenorientierte Sprache für ihre Beobachtungen und einen produktiven Umgang mit Planungsbrüchen (Hoffmann, 2020, S. 50f.). Diese Gelegenheit zu forschendem Lernen ist im Rahmen der *Lern- und Forschungswerkstatt Grundschule* der Technischen Universität Dresden in Werkstattseminaren vielfältig gegeben. In der Vorstellung des Bilder-Buch-Film-Projekts in diesem Beitrag stehen weniger die Lernprozesse der Studierenden im Vordergrund als vielmehr die Rezeptions- und Transformationsprozesse der Kinder und ihre literarästhetischen Erfahrungen. Diese zeigen sich in ihren filmischen Werken und werden im Kontext von Digitalisierung als Anforderung und Möglichkeitsraum unserer Epoche (Wampfler, 2017, S. 16f.) diskutiert.

Nach einem theoretischen und empirischen Einblick in die Medienbildung im Deutschunterricht der Grundschule stellen wir die *Lern- und Forschungswerkstatt Grundschule* vor. Im Mittelpunkt des Beitrags steht das durchgeführte Bilder-Buch-Film-Projekt zum Bilderbuch *Die Hugis. Ich war's nicht!* von Oliver Jeffers (2013) und Analysen der darin gestalteten Kurzfilme von Kindern. Wir schließen mit einem didaktischen Ausblick.

2 Theoretischer und empirischer Einblick

In einer mediatisierten und digitalisierten Gesellschaft (Ballis, 2016; Vollbrecht, 2018) wird der Bedarf an „digitaler Bildung“ fortwährend formuliert, so auch im grundschulpädagogischen und deutschdidaktischen Kontext. Hierzu werden Tagungen organisiert (z. B. die dem Sammelband vorausgehende 13. Tagung der Hochschullernwerkstätten „lern.medien.werk.statt“ an der PH Wien, 2020, oder das 2. „Symposium Lernen digital“ an der TU Chemnitz, 2019), Themenhefte in Fachzeitschriften gestaltet (z. B. „Digitale Bildung“, Die Grundschulzeitschrift, 2018, oder „Wisch und weg?“, JuLit, 2016) sowie Handbücher und Sammelbände publiziert (z. B. „Digitale Medien im Deutschunterricht“, Frederking, Krommer & Möbius, 2014; „Deutsch digital“, Knopf & Abraham, 2016 oder „Digitales Lernen in der Grundschule“, Brandt & Dausend, 2018). Bildungspolitisch ist auf das Strategiekonzept der Kultusministerkonferenz „Bildung in der digitalen Welt“ (KMK, 2017) hinzuweisen, ebenso wie auf Förderprogramme

für Forschung, Hochschuldidaktik und Schulpraxis (z. B. „Bildungsoffensive für die digitale Wissensgesellschaft“, BMBF, 2016, oder „DigitalPakt Schule“, BMBF, 2019). Die öffentliche pädagogische Diskussion zur Digitalisierung der Lebenswelt zeichnet sich durch Ambivalenzen zwischen damit antizipierten Potenzialen auf der einen und Herausforderungen auf der anderen Seite (z.B. Rittelmeyer, 2018; Welzer, 2016) aus. Mit Blick auf den Umgang mit digitalen Medien im literaturdidaktischen Kontext ist Anja Ballis zufolge eine aktive Auseinandersetzung mit diesen Ambivalenzen gefordert:

Einerseits lässt sich eine tiefe Skepsis gegenüber der Digitalisierung und ihren Folgen feststellen; andererseits eröffnen innovative Technologien Möglichkeiten, „neue Welten“ zu erschließen. Problematisch wird es, wenn aus kindlicher Neugierde Kapital geschlagen wird und Menschen auf ihre Datenspuren reduziert werden. Daher gilt es, den analogen Dialog über Hoffnung und Zweifel in unserem „Medien-Alltag“ zu suchen [...]. (Ballis, 2016, S. 6)

Zunächst bedarf es aufgrund einer Vielzahl an unterschiedlich konnotierten Begriffen und der dahinterliegenden Konzepte einer genaueren Begriffsbestimmung. Schaut man sich die einschlägigen Veröffentlichungen der Medienpädagogik und der Deutschdidaktik an, so werden meist Wortkompositionen verwendet, die im ersten Teil aus „Medien“ bzw. „medial“ oder „digital“ bestehen, im zweiten Teil aus „Erziehung“, „Kompetenz“ oder „Bildung“. Der zunächst in der medienpädagogischen und auch in der deutschdidaktischen Diskussion verwendete Begriff der „Medienerziehung“ (Wermke, 1997) wurde in den 1990er Jahren von den Begriffen der „Medienkompetenz“ (Baacke, 1996; Groeben, 2002) und der „Medienbildung“ (Tulodziecki, 2015) bzw. der „medialen Bildung“ (Frederking & Krommer, 2014) abgelöst, wobei diese jeweils sehr unterschiedlich zueinander in Beziehung gesetzt werden (Tulodziecki, 2015, S. 32; Frederking & Albrecht, 2016, S. 19f.). In jüngster Zeit sind die Begriffe „digitale Kompetenz“ und „digitale Bildung“ (ebd.) präsent, die aus medienpädagogischer Perspektive jedoch nachdrücklich infrage gestellt werden (Vollbrecht, 2017, S. 67; Vollbrecht, 2018, S. 25f.). Während die deutschdidaktische Perspektive insgesamt stärker kognitionstheoretisch und ergebnisorientiert fokussiert ist (Frederking & Albrecht, 2016, S. 19f.), ist die medienpädagogische Perspektive stärker handlungstheoretisch und prozessorientiert ausgerichtet. Diese Perspektiven ergänzen einander, wenn pädagogische Konzeptionen Sprache eine besondere Bedeutung zuweisen (Frederking, Krommer & Maiwald 2018, S. 75). In diesem Beitrag verwenden wir den Begriff der Medienbildung und verstehen ihn mit Gerd Tulodziecki „als zusammenfassenden Begriff für *alle bildungsrelevanten Prozesse mit Medienbezug* [Hervorhebung im Original]“ (Tulodziecki, 2015, S. 32).

Aus medienpädagogischer Perspektive geht es in der Medienbildung darum, die nachfolgende Generation auf ein Leben in einer mediatisierten und digitalisier-

ten Welt vorzubereiten und ihr darin Partizipationsspielräume zu eröffnen, aus deutschdidaktischer Perspektive auch darum, Potentiale digitaler und analoger Medien für die Anbahnung literarischer und sprachlicher Lernprozesse bei den Schüler*innen zu nutzen. Neben literalen Aspekten – wie digitalen Möglichkeiten des Texteschreibens und der Kommunikation (z. B. Brinkmann & Valtin, 2012) – werden literarische Aspekte – wie ästhetische Erfahrungen mit und durch Medien – in den Blick genommen (z. B. Dietz & Wind, 2017). Was die empirische deutschdidaktische Forschung zu digitalen Medien im Deutschunterricht anbelangt, so kommen aktuelle Forschungsüberblicke zu unterschiedlichen Einschätzungen des Forschungsdesiderats (Anders, 2018, S. 241; Schrenker, 2016, S. 41). Folgendes kann jedoch Anders zufolge und insbesondere mit Blick auf einschlägige Studien wie „Zwischen Text und Bild“ (Dehn et al., 2004), „Kinder und narrative Bildschirmspiele“ (Josting, 2004), „Medienrezeption und Narration“ (Wieler et al., 2008) oder „Zu zweit am Computer“ (Naujok, 2012) festgehalten werden:

Die Studien, die vor allem einen Mehrwert durch das Digitale suchen, stellen immer wieder fest, dass das Medium nicht ohne Moderation auskommt. So scheint eine Herausforderung für die zukünftige Forschung (und die Lehrkräftebildung) darin zu liegen, die unterrichtlichen Medienbegleitaktivitäten zu schärfen. (Anders, 2018, S. 241f.)

Bezüglich des literarästhetischen Lernens im Umgang mit analogen und digitalen Medien bedarf es daher der bewussten Auswahl von Medien, eines didaktischen Arrangements und einer interaktiven Unterstützung, die das Analoge und das Digitale füreinander fruchtbar machen. In diesem Sinne ist das im Folgenden vorgestellte Bilder-Buch-Film-Projekt konzipiert. Vorab geben wir einen Einblick in die analog wie digital ausgestattete *Lern- und Forschungswerkstatt Grundschule* der TU Dresden, die den räumlich-konzeptionellen Rahmen für das Projekt bietet.

3 Digitalisierung in der *Lern- und Forschungswerkstatt Grundschule*

Die *Lern- und Forschungswerkstatt Grundschule (LuFo)* wurde 2013 von Jeanette Hoffmann und vier weiteren Professor*innen der Erziehungswissenschaft und Grundschulpädagogik (inkl. Fachdidaktiken) an der TU Dresden aufgebaut (Hoffmann et al., 2019) und im Rahmen des TUD-Sylber-Projektes „Lehren, Lernen und Forschen in Werkstätten“ über die Qualitätsoffensive Lehrerbildung von 2016–2019 durch das BMBF gefördert (Herrmann, 2020; Hoffmann, 2020). In diesem Zusammenhang koordiniert Franziska Herrmann als wissenschaftliche Mitarbeiterin seit 2016 deren konzeptionelle Weiterentwicklung. Die *LuFo* bietet Studierenden Raum für eigenaktives, entdeckendes und forschendes Lernen sowie

Lehrenden einen Ort für interdisziplinäre Zusammenarbeit. Lernen verstehen wir als „in keiner Hinsicht einfaches bruchloses Anhäufen neuer Kenntnisse“ (Meyer-Drawe, 2019, S. 89), sondern als *Erfahrung*, die durch Handeln und Reflexion entsteht (Dewey 1993, S. 186f.), Enttäuschungen und Brüche mit sich bringen kann und neue Erfahrungsweisen eröffnet.

Ausgehend von der Auffassung, dass die Erfindung und Verbreitung digitaler Medien gleichsam eine Epoche der Digitalisierung hervorgebracht haben, in die wir uns seit einiger Zeit hineinverändern, scheint die Einbeziehung digitaler Medien in Lehr-Lernkontexte selbstverständlich. Neue Möglichkeiten der Kommunikation, des Zugangs zu Wissen, aber auch von künstlerischen oder literarischen Schaffensprozessen laden dazu ein, darin „schwimmen“ zu lernen (Wampfler, 2017, S. 19, vgl. auch den Modellversuch der Bund-Länder-Kommission „Schwimmen lernen im Netz – Neue Medien als Zugang zu Schrift und (Schul-)Kultur“, Dehn et al., 2004). Die neue Erfahrungsdimension erschöpft sich aus unserer Sicht nicht darin, Analoges (z. B. Bilderbücher) zu digitalisieren, sondern gerade durch den neu entstandenen Kontrast die Potenziale des Analoges wahrzunehmen, es (neben dem Erschließen der digitalen Welten) weiterhin einzubeziehen und eben nicht zu verlieren.

Analoge und digitale Medien tragen durch ihr unterschiedliches Potenzial auf verschiedene Weise zur sprachlich-literarischen Enkulturation bei. So bieten die kinderliterarische Bibliothek und Mediathek der *LuFo* mit ausgewählten literarisch-ästhetisch herausfordernden Beispielen aktueller Kinder- und Jugendliteratur in Form von Bilderbüchern, Graphic Novels, Hörspielen, Filmen und Bilderbuch-Apps Gesprächs-, Erzähl- und Schreibenanlässe für Kinder und Erwachsene, die Ausgangspunkt für narratives, literarisches, ästhetisches und (schrift-) sprachliches Lernen sein können (Hoffmann et al., 2019). Die technische und materielle Ausstattung der *LuFo* mit 15 Tablets, einer Dokumentenkamera, Beamern, Klanggegenständen und verschiedenen Papieren, Stiften und Scheren unterstützt die Gestaltung dieser Lernprozesse im Rahmen des erfahrungsorientierten Lehr-Lernverständnisses (Meyer-Drawe, 2019). Werkstattseminare regen Studierende zur Auseinandersetzung mit der Bedeutung von analogen Räumen für Lernprozesse an und fordern durch gemeinsame Aufgaben zur Interaktion heraus (Hoffmann & Herrmann, 2020). Dabei bieten sie Gelegenheiten, eigene literarisch-ästhetische Erfahrungen zu reflektieren, Kinder zu solchen anzuregen, sie in diesen Prozessen zu begleiten und dabei zu beobachten. Die tägliche Öffnungszeit der *LuFo* bietet den Studierenden ergänzend die Möglichkeit, z. B. Kinderliteratur selbstbestimmt zu entdecken oder analoge und digitale handlungsorientierte Materialien und Werkzeuge eigenaktiv zu erproben. Während der COVID-19-Pandemie 2020 und 2021 bot eine virtuelle Öffnungszeit per Video Zugang zu den analogen Materialien, die durch studentische Mitarbeiterinnen vor Ort als Live-Streaming vorgeführt, fotografiert bzw. digitalisiert wurden.

4 Literarästhetisches Lernen im Bilder-Buch-Film-Projekt

Passend zu dem diesem Sammelband zugrunde liegenden Thema „lern.medien.werk.statt“ sind im Sommersemester 2019 in der *LuFo* im Seminar *Klick-Klick – Digitalisierung und Deutschunterricht* Stop-Motion-Kurzfilme (s. Kapitel 4.2) entstanden. Auf Basis des zeitgenössischen Bilderbuchs von Oliver Jeffers *Die Hugis. Ich war's nicht!* (2013) wurden mit Hilfe von Tablets und der App *Stop Motion Studio* (Cateater, 2019) analoge Bilder (des Bilderbuchs) digital transformiert, adaptiert und erweitert (siehe Abb. 1). Zum Bilderbuch sind ausgehend von der Aufgabenstellung „Wähle ein Bild des Buches und erwecke es mit Hilfe des Tablets zum Leben.“ vielfältige Kurzfilme von Studierenden und Schüler*innen einer dritten Klasse entstanden.

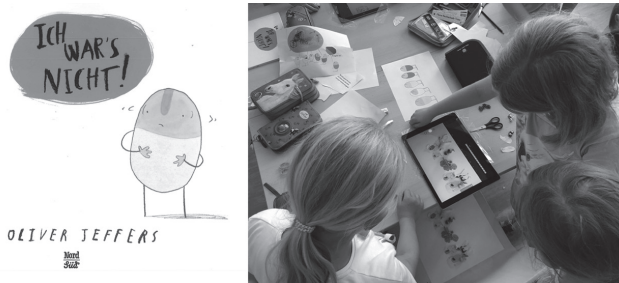


Abb. 1: Ein analoges Bild aus *Die Hugis. Ich war's nicht!* (Jeffers, 2013) wird digital transformiert

Das Bilder-Buch-Film-Projekt mit seiner Verknüpfung von analog und digital ist im Bereich des Literaturunterrichts und des literarästhetischen Lernens (Spinner, 2006) verortet. Die gemeinsame Rezeption des Buchs als Bilderbuchkino bildet Ausgangspunkt und zugleich Impuls für die Gestaltung der Filme. Imaginationen als „Kern‘ der Literarität“ (Dehn et al., 2011, S. 45) werden beim gemeinsamen Lesen und Sehen des Bild-Text-Gefüges angeregt. Die Transformation eines ausgewählten Bildes mittels Tablet versteht sich als Einladung, das möglicherweise distanzierte Verhältnis zum Bild zu verlassen, sich im Raum der Fiktion zu bewegen (Köppert & Spinner, 2002, S. 60) und der Flüchtigkeit der Imagination entgegenzuwirken (Dehn et al., 2011, S. 46). Die Imagination als Vermögen, das ohne eine Form von Sprache nicht zugänglich wäre und dem Einzelnen vorenthalten bliebe (Dehn et al., 2011, S. 45), findet im Stop-Motion-Film einen vom digitalen Medium spezifisch geprägten Ausdruck. Bei der Bilderbuchrezeption entwickelte Vorstellungen binden sich in der Transformation entsprechend an (technische) Möglichkeitsspielräume der für die Verfilmung genutzten App. Das literarische Lernen ist damit nicht nur an das Entwickeln eigener Vorstellungen beim Lesen und Sehen (Spinner, 2006, S. 8), sondern ebenso an einen

entdeckenden Zugang der Funktionen der App und die Nutzbarmachung dieser für die Visualisierung gekoppelt. Für die Studierenden und Schüler*innen bildet das Ausprobieren und Kennenlernen dieser Funktionen eine wichtige Grundlage ihrer gestalterischen Arbeit. Das Projekt ist mit seiner Imaginationsorientierung sowohl im Kontext des handlungs- und produktionsorientierten (Literatur-) Unterrichts (Kepser, 2010) als auch im filmpädagogischen Bereich der aktiven Medienarbeit (Bauer, 2006) verortet.

Mit ihren Räumlichkeiten, der digitalen wie analogen Ausstattung sowie ihrem Lehr-Lernverständnis bietet die *Lern- und Forschungswerkstatt Grundschule* die passende Lernumgebung für das Bilder-Buch-Film-Projekt. Im Folgenden werden das Bilderbuch, ausgewählte Funktionen der App und die Seminargestaltung mit den Studierenden und Schüler*innen vorgestellt. Anschließend folgen unsere Analysen der Transformation vom analogen Bild zum digitalen Film.

4.1 Das Bilderbuch *Die Hugis. Ich war's nicht*

Das Bilderbuch *Die Hugis. Ich war's nicht!* (2013) ist das zweite von vier Bilderbüchern einer Reihe des amerikanischen Künstlers und Illustrators Oliver Jeffers. Die Bücher zeigen Episoden aus dem Leben einer Gruppe kugelförmiger Figuren namens Hugis. Sie sind mit wenigen Strichen, reduziertem Text und flächig leuchtender Farbigkeit ausdrucksstark, humorvoll und (nicht nur) für Kinder wunderbar zugänglich belebt. Im ausgewählten Buch *Ich war's nicht!* entspinnt sich gemäß der Redewendung „aus einer Mücke einen Elefanten machen“ ein heftiger Streit zwischen den Hugis. Der Ursprung dieses Streits ist weder für die Leser*innen noch für die Hugis selbst ersichtlich. Letztere weisen sich jedoch gegenseitig die Schuld an der unangenehmen Situation zu und finden nicht aus ihrem Konflikt heraus. Gil, der zu dieser verfahrenen Situation hinzukommt, erfolglos den Ausgangspunkt des Konflikts zu ergründen versucht und schlussendlich mit einem lautstarken „Stop“ unterbricht, beendet den Streit so unvermittelt, wie er begonnen hat, indem er seinen Freunden eine tote Fliege bzw. Mücke zeigt. Alle Konzentration richtet sich plötzlich auf das leblose Tier. Statt den Streit fortzuführen, steht nun eine andere Frage als die nach dem Schuldigen für den Konflikt im Raum: „Wie lange ist sie schon tot?“, möchte einer der Hugis wissen.

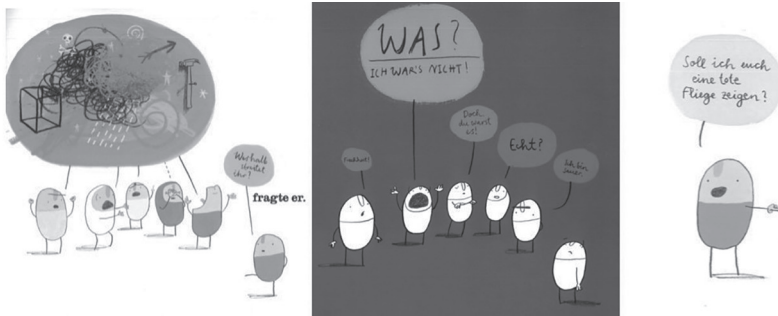


Abb. 2: Auszüge aus Oliver Jeffers Bilderbuch *Die Hugs. Ich war's nicht!* (2013)

Das Bilderbuch wurde ausgewählt, da anzunehmen ist, dass zum einen das humorvoll dargestellte Thema „Streit“ zu den Lebensrealitäten der Rezipient*innen gehört und inhaltliche Zugänge für subjektive Involviertheit bietet, zum anderen die Art der illustrativen Gestaltung fesselt. Sie ist nur zum Schein schlicht und regt mit ihren zum Teil ganz geringen Veränderungen von Bild zu Bild zu einer genauen Wahrnehmung, dem Nachvollzug der Handlungslogik sowie der Figurenperspektiven an. Mit den minimalen Veränderungen auf der Bildebene greift die Erzählung im Bild bereits analog auf Strategien des Stop-Motion-Films zurück. Darüber hinaus ist es möglich, aufgrund der gut zu imitierenden (Bild-) Strukturen und auf Basis eigener Imaginationen Erweiterungen der Bilder zu entwickeln. Zeichnerisches Talent ist weniger gefordert und der eigene Anspruch, „schöne Bilder“ zu gestalten, steht nicht im Vordergrund.

4.2 Die App *Stop Motion Studio*

Die für verschiedene Betriebssysteme erhältliche App *Stop Motion Studio* (Cateater, 2019) ermöglicht es, Filme als Animationsfilme in der klassischen Technik Stop-Motion zu kreieren. Die Stop-Motion-Technik fasst eine Vielzahl statisch und separat aufgenommener Einzelbilder. Beim schnellen Nacheinander-Abspielen verschmelzen die Bilder zu einem Bewegungsablauf. Je mehr Bilder erstellt werden und je kleiner die physisch herbeigeführten Veränderungen beim Auslösen von Bild zu Bild sind, desto flüssiger erscheint die Bewegung und desto perfekter die Illusion (Weller, 2015, S. 113). Die Stop-Motion-Technik ist durch das erforderliche kleinschrittige Arbeiten aufwändig, sie bedarf der Geduld und des Feingefühls (Voss, 2010). Die genutzte App *Stop Motion Studio* unterstützt den gesamten Prozess der Filmerstellung. Die Aufnahme der Bilder über die im Tablet integrierte Kamera, das Kombinieren dieser zu einem Ablauf und die Speicherung des Films werden übernommen und verringern den mit der Stop-Motion-Technik ursprünglich verbundenen hohen Aufwand. Verschiedene Features wie z. B.

das Hinzufügen von Geräuschen oder einer Tonspur können den Stop-Motion-Film zusätzlich audiovisuell beleben.

Öffnet man die App auf dem Tablet und erstellt ein neues Filmprojekt, erscheint auf dem Display die vor der Kameralinse befindliche Umgebung. Im Projekt ist dies ein ausgewähltes Bild des Bilderbuchs. Der am rechten Rand befindliche rote Punkt wird mit der Einladung „Tippe hier, um ein paar Bilder ...“ als Auslöser und zentrales Element bei der Filmproduktion vorgestellt. Nach mehrmaligem Betätigen erscheinen die aufgenommenen Einzelbilder am unteren Rand des Displays in der Reihenfolge ihrer Erstellung. Diese Folge lässt sich jederzeit abspielen. Die Manipulationen des Bildes werden dadurch als Bewegungsablauf erkennbar, Korrekturen sind immer wieder durch das Löschen und die Neuaufnahme einzelner Bilder möglich. Die weiteren Funktionen der App und dafür verwendete Symbole können auf Wunsch der Nutzer*innen angezeigt werden. Im Rahmen des Projektes ist das Überblenden, auch als Zwiebelfunktion bezeichnet, wichtig. Das Verschieben einzelner Bildelemente wird mit deren Hilfe visuell nachvollziehbar. Das vorherige Bild wird schwach eingeblendet, so dass die Veränderungen durch Verschieben der Elemente sichtbar gemacht werden können. Insgesamt ermöglicht die App ein verhältnismäßig intuitives Arbeiten.

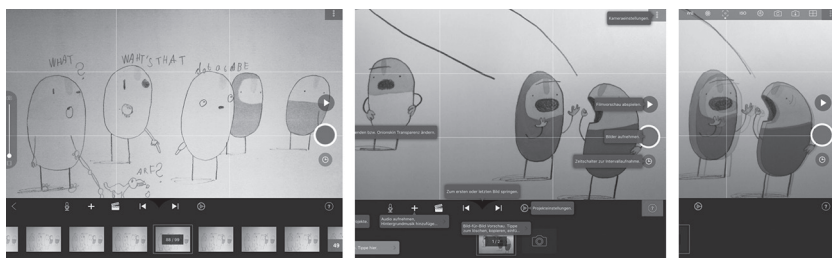


Abb. 3: App *Stop Motion Studio* (Cateater, 2019) mit Bildreihung, Funktionsanzeige und Zwiebelfunktion

4.3 Didaktische und forschungsmethodische Anlage des Bilder-Buch-Film-Projekts

Im Rahmen des Seminars *Klick-Klick – Digitalisierung und Deutschunterricht* wurde das Bilder-Buch-Film-Projekt von Studierenden in einem Vertiefungsseminar zum Ende ihres Studiums mit einer dritten Dresdner Grundschulklasse durchgeführt. Nachdem die Studierenden die App und das Beleben einer Bilderbuchseite im Seminar erprobt hatten, gestalteten sie die Projektdurchführung mit den Schüler*innen selbstständig. Diesen wurde mit dem Making-Of des Knet-Stop-Motion-Films *Shawn das Schaf* (Kewley, Lockhart & Goleszowski, 2015) zuerst die Filmtechnik nahegebracht. Das Bilderbuch *Die Hugs. Ich war's nicht!* (Jeffers,

2013) wurde anschließend über die Dokumentenkamera in einem gemeinsamen Vorlesegespräch rezipiert. Die Kinder erhielten die Aufgabenstellung: „Wähle ein Bild des Buches und erwecke es mit Hilfe des Tablets zum Leben.“ Für die Umsetzung eigener Film-Ideen erhielten die Kinder diese Seite des Bilderbuchs in Kopie und die wichtigsten Funktionen der App *Stop Motion Studio* wurden vorgestellt. Weitere Materialien wie Papier, Klebeband, Stifte, Scheren und mitgebrachte Figuren konnten in den Gestaltungsprozess einbezogen werden. Im Anschluss an die Erstellung der Stop-Motion-Filme erfolgte die Präsentation der Filme in der gesamten Gruppe, die Filmtitel wurden im Nachhinein hinzugefügt.

Unsere Forschungsfragen zur Analyse der Kinderfilme, die sowohl den Gestaltungsprozess als auch die entstandenen Produkte fokussieren, sind folgende:

1. Auf welche Weise transformieren Kinder den Bilderbuchimpuls mit Hilfe digitaler und analoger Werkzeuge in einen Film?
2. Welche narrativen Muster des Bilderbuchs finden sich in den Filmen wieder?
3. Inwiefern zeigen sich Formen der Erweiterung im Sinne eines besonderen Potenzials des Digitalen in Bezug auf literarästhetisches Lernen?

Grundlage der Analysen bilden 14 Stop-Motion-Filme von 27 Kindern (Einzel- oder Gruppenarbeit von zwei bis drei Kindern) sowie im Anschluss dokumentierte Beobachtungen zu den Arbeitsprozessen, die im Rahmen des Seminars *Klick-Klick – Digitalisierung und Deutschunterricht* entstanden sind. Methodologisch verorten wir uns in der rekonstruktiven Sozialforschung (Bohnsack, 2014, S. 22f.) und wählen in Anlehnung an die Key Incident-Analyse Schlüsselstellen in den Stop-Motion-Filmen aus, die Hinweise auf allgemeine Strukturen und Muster geben (Kroon & Sturm, 2002, S. 98). Zunächst stellen wir übergreifende Aspekte aus dem gesamten Datenkorpus vor. Anschließend geben wir einen Einblick in Analysen exemplarisch ausgewählter Filme.

5 Analyse der Transformation vom analogen Bild zum digitalen Film

Der Gestaltungsauftrag im Bilder-Buch-Film-Projekt lässt sowohl inhaltlich-thematisch als auch in narrativ-visueller Hinsicht Freiheiten. Die Kinder wählen entsprechend eigener Imaginationen zum Bilderbuch bzw. zur ausgewählten Seite des Bilderbuchs aus den in der *LuFo* angebotenen Materialien aus, gestalten diese auf analoger Ebene zu verschiedenen szenischen Arrangements und transformieren sie mit der App *Stop Motion Studio* in eine digitale filmische Erzählung.

Bemerkenswert ist, dass alle entstandenen Filme narrative Dimensionen des Bilderbuchs, das sich als multimodaler Text verstehen lässt (Staiger, 2014, S. 12),

aufgreifen und mit diesen spielen. Analog zum Muster des vorgegebenen Bilderbuchs sind die Filme narrativ strukturiert. In Bezug auf Motive und Handlungen, erzählerische Mittel und bildnerische Gestaltung zeigt sich jedoch, dass sie sich unterschiedlich nah am Bilderbuch orientieren, bzw. variantenreich davon entfernen. Durch die inspirierende Gestaltung des Bilderbuchs und die Offenheit der Aufgabenstellung fühlen die Kinder sich zum freien imaginativen und kreativen Spiel ermutigt. Dieses findet in den entstandenen Filmen Ausdruck.

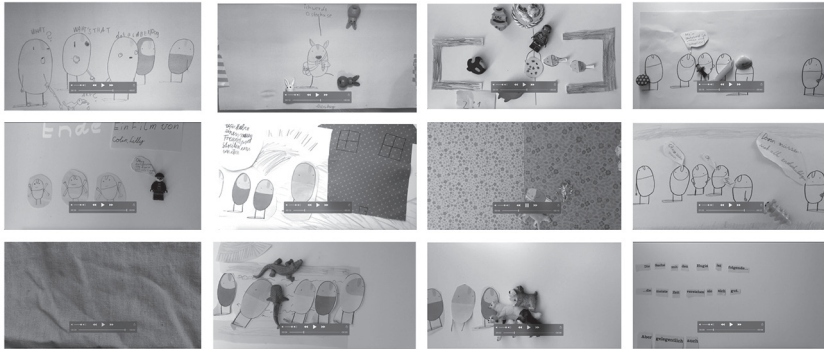


Abb. 4: Vielfalt der entstandenen Stop-Motion-Filme

Im Datenkorpus der 14 Filme finden sich sechs Filme zum Thema „Streit und Versöhnung“ und zwei, die dieses Thema als „Kampf und Behauptung“ darstellen. In zwei Filmen wird das Motiv des „Suchens und Findens“ aufgegriffen, das im Bilderbuch als „Suche nach der Ursache“ des Streits der Hugis thematisiert wird. Zwei andere Filme widmen sich der „Verwandlung“, die im Bilderbuch eher versteckt als imaginäre Verwandlung einer Mücke zum Elefanten im Sinne einer Vergrößerung eines Problems auftaucht. Dieses in Bildern dargestellte Sprichwort „aus einer Mücke einen Elefanten machen“ könnte musterhaft dazu angeregt haben, andere Sprichwörter in die Filme einzuflechten. In einem der Filme kommt zum Beispiel das Sprichwort „wenn zwei sich streiten, freut sich der Dritte“ zum Tragen, in einem anderen wird bildmetaphorisch durch das Basteln eines roten Hintergrundes auf ein „rotes Tuch“ verwiesen.

Auf der Bildebene entwerfen die Kinder als Hintergrund zeichnerisch oder collagenhaft verschiedene Räume, die häufig ähnlich dem Bilderbuch einem unbestimmt offenen Raum ähneln, der bisweilen an einen digitalen Raum „zwischen den Welten“ oder auch an eine Computerspielwelt denken lässt. Andere Bildräume entspringen kindlichen Lebenswelten, wie z. B. ein Fußballfeld, eine Wiese und ein Strand oder integrieren fern dem Buch, aber im Geschichtenfundus (Dehn, 2015, S. 15) der Kinder fest verankert, märchenhafte Elemente, etwa einen Wald oder einen Zaubervorhang. Die Perspektive ähnelt in den meisten Fäl-

len der im Bilderbuch verwendeten Normalperspektive, vereinzelt wählen Kinder die Vogelperspektive. In allen Filmen sind die Hugi-Figuren integriert, sie werden aus der Bilderbuchkopie ausgeschnitten, teilweise zeichnerisch durch veränderte Gesichtsausdrücke und Gesten erweitert oder selbst gezeichnet und ausgeschnitten. Die Anzahl beteiligter Hugis wechselt, doch häufig treten sie ähnlich wie im Buch in Gruppen auf. Zusätzlich zu den Hugis bringen die Kinder ihre eigens zum Projekttag mitgebrachten Figuren in die Geschichte ein oder zeichnen selbst ganz andere, neue Figuren für ihren Film.

Die Gestaltung der Textebene variiert zwischen ausgeschnittenen Textteilen aus dem Buch, die im Film in Form der sukzessiven Hinzufügung einzelner Buchstaben, Wörter oder Wortgruppen zu einem Text aufgebaut werden, selbstbeschrifteten Sprechblasen, die ähnlich wie im Buch dialogisch die Handlung voranbringen, und handschriftlichen Texten, die meist in der deutschen, darüber hinaus auch in der englischen Sprache verfasst sind. In Anlehnung an Erzählweisen des Comics im Buch bringen Kinder geschriebene oder auch gesprochene Soundwords in die Filme ein, z. B. „Platsch“ oder „Wusch“. Viele Kinder nutzten ebenso die Möglichkeit der App, Texte einzusprechen oder analoge Geräusche aufzunehmen, wie etwa das Klingen einer – in der *LuFo* vorhandenen – Klangschale. Oder sie spielten Geräusche der App ein, z. B. den Applaus eines imaginären Publikums.

Nach diesem Einblick in den Datenkorpus werden die Analysen dreier exemplarisch ausgewählter Filme vorgestellt, in denen sich Gestaltungsaspekte verschiedener Narrationsdimensionen der Erzählung – der Bild-Text-Ebene, der Ton-Ebene und der symbolisch-metaphorischen Ebene – besonders deutlich zeigen, um das Potenzial der Verbindung des Analogen mit dem Digitalen in Bezug auf literarästhetisches Lernen aufzuzeigen.

5.1 Hector – *Der sabbernde Hund*

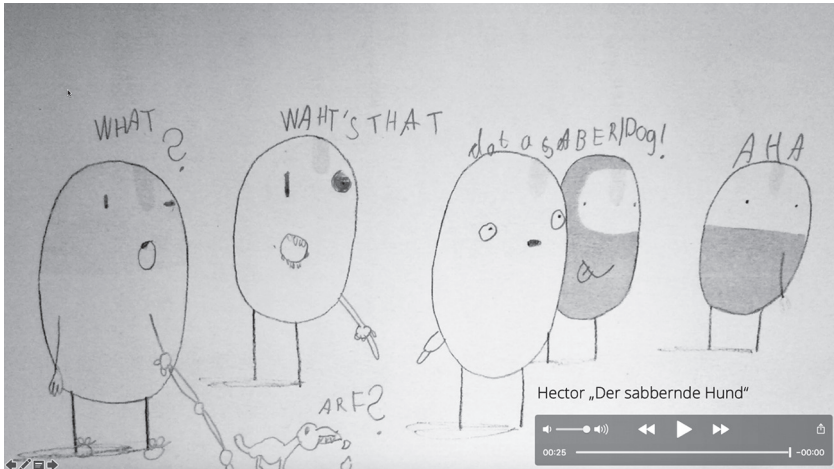


Abb. 5: Stop-Motion-Film „Der sabbernde Hund“

Hector verwendet für seinen Film „Der sabbernde Hund“ ausschließlich eine kopierte Bilderbuchseite, einen Bleistift und die App. Zeichnend und schreibend lässt er bildlich nah an der Bilderbuchvorlage orientiert und Strich für Strich eine Szene entstehen. Der Dialog der Hugis wird durch die visuelle Darstellung mittels geschriebener Worte und deren Akzentuierung durch zeitlich versetztes Sprechen gestaltet. Die Fragen „WHAT?“ und „WHAT’S THAT“ bewirken einen Spannungsaufbau, der durch die Antwort „dat a SABER|Dog!“ (mit Ton unterlegt: „That’s a sabbering dog!“) eine humorvolle Auflösung erfährt. Diese wird durch das abschließende Bellen des Hundes, dessen Beteiligung am Dialog durch das geschriebene Soundword „ARF?“ bereits angekündigt ist, bekräftigt. Die Hugi-Figuren werden hier mittels sprechender Münder, zeigender Arme und sich öffnender Augen nacheinander in Leserichtung von links nach rechts zum Leben erweckt. Ihre Aufmerksamkeit ist ähnlich wie am Ende des Bilderbuchs auf ein Tier in ihrer Mitte gerichtet, das jedoch nicht tot ist, sondern seine Lebendigkeit durch Sabbern und Bellen unterstreicht. Hector ist es gelungen, mit wenigen in ihrem Entstehen gut zu beobachtenden Bildelementen, geschriebenem und gesprochenem Text, Bewegung und Lebendigkeit zu inszenieren. Literarische Rezeptionserfahrungen zum Bilderbuch und Imaginationen Hectors finden innerhalb eines in der Anlage sehr stillen Bildes, das im Buch unbewegte, stumme Hugis zeigt, eine neue literarästhetische Form, die von einer Abwandlung, Erweiterung und Pointierung zeugt.

5.2 Leo und Jonas – *Der Streit um das Pokémon*



Abb. 6: Stop-Motion-Film „Der Streit um das Pokémon“

Leo und Jonas erwecken in ihrem Film „Der Streit um das Pokémon“ die Hugi vorrangig mit Sprache zum Leben, die in Form von selbstgestalteten Sprechblasen und gesprochenem Text inszeniert wird. Sie schneiden Hugi-Figuren von der Vorlage aus und platzieren diese mit selbstgezeichneten Bällen und einer Lego-Tür in einem offenen Raum, der sich im Verlauf des Films als Spielfläche zeigt. Gleich zu Beginn wird mit einer Sprechblase an der Lego-Tür ein gesprochenes „Hallo“ räumlich situiert, sodass sich die Aufmerksamkeit auf das Geheimnis hinter der Tür konzentriert. Das Motiv des verborgenen Streitgrunds aus dem Bilderbuch wird hier durch die verschlossene Tür symbolisiert. Nach der gesprochenen und geschriebenen Aufforderung eines Hugi-Spielers „Pokeball los“ öffnet sich die Tür und eine Pokémon-Figur wird sichtbar, die nun offenbar von einem „Pokeball“ abgeworfen werden soll. Nachdem der erste Wurf misslingt, wird das Spiel durch den Auftritt eines Polizisten unterbrochen, der in seiner Ordnungsfunktion fragt: „Was ist denn hier los?“ Anders als im Buch, in dem die Antwort auf die Frage „Über was streitet Ihr euch eigentlich?“ vage bleibt, benennt hier ein Hugi ohne Ball das Pokémon als Streitgegenstand. Der Polizist übernimmt die Leitung des Spiels und übergibt dem bisher offenbar unbeteiligten Hugi nun einen Ball. Dieser wirft, trifft und erwirbt damit das Pokémon. Ein Abschlussbild zeigt alle fünf Hugi und den Polizisten auf einer Bühne mit Blumengirlande, wobei das Pokémon dem Gewinner zugeordnet ist. Das Streitmotiv wird hier in Anlehnung an vielfältigste Formen von digitalen Pokémon-Spielen als (Computer-) Spiel inszeniert, d. h. die Kinder nehmen die Möglichkeit wahr, eigene Erfahrungen mit digitalen Medien einzubringen. Der Bilderbuchvorlage wird damit eine

Geschichte gegenübergestellt, in der die Hugis insbesondere durch die Ausrufe „Pokeball los“ und das Fliegen der Bälle lebendig und kindlich erscheinen. Der rigorose Eingriff in das Spiel der Hugis durch den Polizisten steht – trotz des Aufgreifens des Motivs einer konfliktlösenden Figur von außen – im Kontrast zum Bilderbuch, in dem nur Hugis auf Augenhöhe miteinander agieren. Dieses Motiv einer eingreifenden Autoritätsperson zeigt sich in ähnlicher Weise auch in anderen Filmen der Kinder. Es lässt erahnen, dass sie sich – angeregt durch die Streitgeschichte unter Gleichberechtigten im Bilderbuch – im Film mit ihren eigenen Streit-Erfahrungen und mit streitschlichtenden Erwachsenen auseinandersetzen.

5.3 Elmar und Liam – *Die Verwandlung*



Abb. 7: Stop-Motion-Film „Die Verwandlung“

Ein anderes Thema findet sich im Film von Elmar und Liam mit dem Titel „Die Verwandlung“. Die Verwandlung kann als Metamorphose auf verschiedenen Ebenen gelesen werden: Als Verwandlung der Figuren, als Öffnung der Fläche zum Raum und als Wendung einer Erzählung zum Märchen. Diese Metamorphosen werden auf der Bild- und Textebene ebenso wie auf der Ebene der Geräusche und Symbole gestaltet. Elmar und Liam beginnen ihren Film mit Textteilen des Bilderbuchs, die aus auktorialer Perspektive den Rahmen für eine Konflikterzählung zwischen drei Hugis eröffnen. In diesem ersten Teil ihres Films bewegen sie sich nah an der Buchvorlage, was durch die handschriftliche Weiterführung der Erzählung „Die Zeit brach an. Zwei verzaubern sich.“ durchbrochen wird. Ähnlich dem Beginn der biblischen Erzählung „Es begab sich aber zu der Zeit...“ oder von Märchen „Es war einmal...“ wird hier im epischen Präteritum etwas Neues in einer neuen Zeit angekündigt und durch das „Verzaubern“ ein Märchenmotiv

eingeführt. Wie in weiteren im Projekt entstandenen Konflikt-erzählungen findet auch hier kein Aushandlungsprozess statt, durch den eine Lösung herbeigeführt würde. Stattdessen werden ohne nähere Begründung zwei der drei Hugi dazu auserwählt, dass ihr Wunsch in Erfüllung geht und sie in „Legomänner“ verwandelt werden. Die Verwandlung der Hugi wird durch einen gebastelten Zaubervorhang und durch Veränderungen im Erzählmodus in besonderer Weise unterstrichen. Gesprochener Text wird durch Klänge abgelöst, der zweidimensionale Raum wird zum dreidimensionalen, die Normalperspektive zur Vogelperspektive. Damit entfernt sich der Film in seiner Erzählweise zunehmend vom Bilderbuch und bringt den Transformationsprozess selbst schrittweise zur Darstellung. Die Berücksichtigung des Wandlungsthemas in den verschiedenen Modalitäten wird vielleicht von den Kindern nicht bis ins Detail beabsichtigt gewesen sein, zeigt aber, dass Muster in (literarischen) Vorgaben in ihrer Komplexität transformiert werden und der Wechsel der Medien, vom Bilderbuch zum Film, entsprechende Transformationsspielräume eröffnet. Die Verwandlung der Figuren bringt schließlich die Verwandlung ihrer „Welt“ mit sich und lässt eine neue Perspektive auf diese entstehen.

6 Ausblick

In der exemplarischen Analyse dieser drei Filme wird deutlich, dass Kinder die multimodalen Dimensionen des Zusammenspiels von Bild und Text im Bilderbuch aufgreifen und im filmischen Erzählen intermedial anreichern. Sowohl auf der Bild- und Textebene als auch der – durch das Filmische möglichen und digital leicht zu realisierenden – Tonebene und gerade im Zusammenspiel dieser verschiedenen Modalitäten und Medialitäten gelingt es den Kindern, ihre Erzählungen zu entfalten. Sie zeigen sich in der Lage, bereits in der erstmaligen Erfahrung des Filmschaffens mit der Stop-Motion-App, Imaginäres zu gestalten und komplexe Erzählgeflechte zu erschaffen, die Rezipient*innen zum Staunen bringen. Als günstige Bedingung zur Initiierung literärästhetischer Lernprozesse im Zusammenspiel von analogen und digitalen Medien erweist sich insbesondere der räumliche, materielle und soziale Lehr-Lernkontext: die *LuFo* mit ihrer gestalteten Umgebung als Raum der Erprobung, die ästhetisch und didaktisch begründete Auswahl des analogen Bilderbuchs, die offene, Imaginationen anregende Aufgabenstellung, die multimodalen und intermedialen Erzählmöglichkeiten der digitalen App, die soziale Gruppe der miteinander gestaltenden Kinder sowie eine pädagogische Haltung der Lehrenden, die sich dadurch auszeichnet, dass den lernenden Kindern Komplexität, Unbestimmtheit und Eigensinn zugetraut und deren eigene Medienerfahrungen als Ressourcen wahrgenommen werden.

Die Transformation ausgewählter Bilder des Bilderbuchs in Stop-Motion-Kurzfilme ließe sich neben der hier vorgestellten digital unterstützten Variante auch mit analogen Medien (wie einer analogen Videokamera und Techniken des Filmschnitts) durchführen. Die Erfahrung des Seminars zeigt jedoch, dass die App den Gestaltungsprozess insofern begünstigt, als dass sie ihn um ein Vielfaches vereinfacht, beschleunigt, Fehlerquellen abfängt sowie zum Experimentieren einlädt – und ihn dadurch überhaupt erst im Rahmen alltäglichen unterrichtlichen Handelns ermöglicht.

Nicht zuletzt hat aus ästhetischer Perspektive das Zusammenspiel der analogen und digitalen Materialitäten der narrativen Bilder des Bilderbuchs, des selbst von den Kindern Gezeichneten, Geschriebenen und Gesprochenen sowie der digitalen Filmtechnik einen ganz besonderen Reiz, der zum Rezeptionsgenuss der gestalteten Kurzfilme beiträgt.

Die Freiheit lassende Aufgabe ermöglicht in Verbindung mit der „kinderleicht“ zu bedienenden App einen selbstbestimmten Ausdruck der Rezeptionserfahrung des Bilderbuchs. Der Mehrwert des Digitalen zum sprachlichen und literarischen Lernen im Kindesalter (Knopf & Abraham, 2016) zeigt sich hier in der Möglichkeit der multimodalen Transformation eines (ausgewählten) Bilderbuchs in einen Film, wodurch das Erzählrepertoire der Kinder erweitert wird und sie zu eigenen Gestaltungsvarianten herausgefordert werden, die im Bilderbuch als Muster und Vorgabe nicht gegeben sind. In diesem Sinn fordert die Aufgabenstellung dazu heraus, einen eigenen, selbstbestimmten Zugang zu finden und ermöglicht im Zusammenspiel mit der bewussten Auswahl von Medien im Bilder-Buch-Film-Projekt freies Tun, wie es dem Anspruch von Hochschullernwerkstätten entspricht.

Literatur

Verwendete Medien

- Cateater, LLC. (2019). *Stop Motion Studio* [Mobile App]. App Store. <https://apps.apple.com/de/app/stop-motion-studio/id441651297>
- Jeffers, O. (2013). *Die Hugis. Ich war's nicht!* NordSüd.
- Kewley, P., Lockhart, J., & Golezowski, R. (2015). *Shaun das Schaf – Der Film* [Motion Picture]. Aardman Animations.

Literatur

- Anders, P. (2018). Visuelle und digitale Medien. In J. M. Boelmann (Hg.), *Empirische Forschung in der Deutschdidaktik. Band 3: Forschungsfelder* (231-249). Schneider.
- Baacke, D. (1996). Medienkompetenz als Netzwerk. Reichweite und Fokussierung eines Begriffs, der Konjunktur hat. *medien praktisch*, 20(78), 4-10.
- Ballis, A. (2016). Mediatisierte Lebenswelten. Von allgegenwärtigen Medien, Kindern und Eltern. *JuLit*, 42(2), 3-6.
- Bauer, C. (2006). Auf dem Weg zum Bild. Aktive Medienarbeit in der Grundschule. In H. Niesyto (Hg.), *film kreativ. Aktuelle Beiträge zur Filmbildung* (105-115). kopead.

- Bohnsack, R. (2014). *Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden*. Leske und Budrich.
- Brandt, B., & Dausend, H. (Hg.). (2018). *Digitales Lernen in der Grundschule. Fachliche Lernprozesse anregen*. Waxmann.
- Brinkmann, E., & Valtin, R. (Hg.). (2012). *Lesen- und Schreibenlernen mit digitalen Medien*. Deutsche Gesellschaft für Lesen und Schreiben.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (2020). *Strategie „Bildungsoffensive für die digitale Wissensgesellschaft“*. https://www.bmbf.de/files/Bildungsoffensive_fuer_die_digitale_Wissensgesellschaft.pdf
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (2020). *Verwaltungsvereinbarung „DigitalPakt Schule 2019 bis 2024“*. https://www.digitalpaktschule.de/files/VV_DigitalPaktSchule_Web.pdf
- Dehn, M., Hoffmann, T., Lüth, O., & Peters, M. (2004). *Zwischen Text und Bild. Schreiben und Gestalten mit neuen Medien*. Fillibach.
- Dehn, M., Merklinger, D., & Schüler, L. (2011). *Texte und Kontexte. Schreiben als kulturelle Tätigkeit in der Grundschule*. Klett Kallmeyer.
- Dehn, M. (2015). Erzählen in der Schule. In M. Dehn, & D. Merklinger (Hg.), *Erzählen – vorlesen – zum Schmökern anregen* (12-23). Grundschulverband.
- Dewey, J. (1993). *Demokratie und Erziehung. Eine Einleitung in die philosophische Pädagogik* (Nachdruck der 3. Auflage 1964). Beltz.
- Die Grundschulzeitschrift (2018). *Themenheft: Digitale Bildung*. 32(307).
- Dietz, F., & Wind, G. P. (Hg.). (2017). *Zwischen Büchern und Bildschirmen – Lesen und Schreiben lernen in verschiedenen Medien*. Deutsche Gesellschaft für Lesen und Schreiben.
- Frederking, V., & Krommer, A. (2014). Deutschunterricht und mediale Bildung im Zeichen der Digitalisierung. In V. Frederking, A. Krommer, & T. Möbius (Hg.), *Digitale Medien im Deutschunterricht* (150-182). Schneider.
- Frederking, V., Krommer, A., & Möbius, T. (Hg.). (2014). *Digitale Medien im Deutschunterricht*. Schneider.
- Frederking, V., & Albrecht, C. (2016). Digitale Medien. Theoretische Grundlagen und Begriffserklärungen. In J. Knopf, & U. Abraham (Hg.), *Deutsch digital. Band 1: Theorie* (9-31). Schneider.
- Frederking, V., Krommer, A., & Maiwald, K. (2018): *Mediendidaktik Deutsch. Eine Einführung* (3., völlig neu bearbeitete und erweiterte Auflage). Erich Schmidt.
- Groeben, N. (2002). Dimensionen der Medienkompetenz: Deskriptive und normative Aspekte. In N. Groeben, & B. Hurrelmann (Hg.), *Medienkompetenz. Voraussetzungen, Dimensionen, Funktionen* (160-200). Juventa.
- Herrmann, F. (2020). „das ist für mich neu das hätte ich nicht erwartet daran hab ich nicht gedacht“. Zur Erforschung schöpferischer Prozesse beim forschenden Lernen. In R. Ertl-Schmuck, & J. Hoffmann (Hg.), *Spannungsfelder zwischen Theorie und Praxis in der Lehrer/innenbildung. Interdisziplinäre Perspektiven* (155-179). Beltz Juventa.
- Hoffmann, J., Herrmann, F., & Schweda, M. (2019). Lesen, Schreiben, Sehen, Zeichnen, Erzählen ... und darüber ins Gespräch kommen – in der Lern- und Forschungswerkstatt Grundschule an der TU Dresden. In R. Baar, A. Feindt, & S. Trostmann (Hg.), *Struktur und Handlung in Lernwerkstätten. Hochschuldidaktische Räume zwischen Einschränkung und Ermöglichung* (173-184). Klinkhardt.
- Hoffmann, J., & Herrmann, F. (2020). Didaktische Forschungswerkstätten – Orte forschenden Lernens zu sprachlichen, literarischen und ästhetischen Handlungen. In M. Stein, M. Jungwirth, N. Harsch, & Y. Korflür (Hg.), *Forschen.Lernen.Lehren an öffentlichen Orten – The Wider View* (143-148). WTM.
- Hoffmann, J. (2020). Spielen, Lernen oder Arbeiten? Kindliche Bild(erbuch)-Rezeptionsprozesse aus studentischer Perspektive in der Lern- und Forschungswerkstatt Grundschule an der TU Dresden.

- In U. Stadler-Altmann, S. Schumacher, E. A. Emili, & E. Dalla Torre (Hg.), *Spielen, Lernen, Arbeiten in Lernwerkstätten. Facetten der Kooperation und Kollaboration* (40-53). Klinkhardt.
- Josting, P. (2004). *Kinder und narrative Bildschirmspiele. Eine Produkt- und Rezeptionsstudie am Beispiel einer Detektivgeschichte auf CD-ROM*. kopaed.
- JuLit (2016). Themenheft: Wisch und weg? Literarisches Lernen in Zeiten medialen Wandels. 42(2).
- Kepser, M. (2010). Handlungs- und produktionsorientiertes Arbeiten mit (Spiel-)Filmen. In M. Kepser (Hg.), *Fächer der schulischen Filmbildung. Mit zahlreichen Vorschlägen für einen handlungs- und produktionsorientierten Unterricht* (187-237). kopaed.
- Knopf, J., & Abraham, U. (Hg.). (2016). *Deutsch digital. Band 1: Theorie*. Schneider.
- Köppert, C., & Spinner, K. H. (2003). Filmdidaktik. Imaginationsorientierte Verfahren zu bewegten Bildern. In V. Deubel, & K. H. Kiefer (Hg.), *MedienBildung im Umbruch. Lehren und Lernen im Kontext der Neuen Medien* (59-74). Aisthesis.
- Kroon, S., & Sturm, J. (2002). „Key Incident Analyse“ und „internationale Triangulierung“ als Verfahren in der empirischen Unterrichtsforschung. In C. Kammler, & Knapp, W. (Hg.), *Empirische Unterrichtsforschung und Deutschdidaktik* (96-114). Schneider.
- Kultusministerkonferenz (16.06.2020). *Strategie „Bildung in der digitalen Welt“*. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2018/Strategie_Bildung_in_der_digitalen_Welt_idF_vom_07.12.2017.pdf
- Meyer-Drawe, K. (2019). Vom anderen lernen: phänomenologische Betrachtungen in der Pädagogik. In M. Brinkmann (Hg.), *Phänomenologische Erziehungswissenschaft von ihren Anfängen bis heute: eine Anthologie* (363-378). https://doi.org/10.1007/978-3-658-17082-0_18996
- Naujok, N. (2012). *Zu zweit am Computer. Interaktive und kommunikative Dimensionen der gemeinsamen Rezeption von Spielgeschichten im Deutschunterricht der Grundschule*. kopaed.
- Rittelmeyer, C. (2018). *Digitale Bildung – ein Widerspruch. Erziehungswissenschaftliche Analysen der schulbezogenen Debatten*. Athena.
- Schrenker, E. (2016). Digitale Medien und (Deutsch-)Unterricht empirisch beleuchtet. Überblick über die wichtigsten Termini sowie den aktuellen Forschungsstand aus deutschdidaktischer Perspektive. In J. Knopf, & U. Abraham (Hg.), *Deutsch digital. Band 1: Theorie* (32-50). Schneider.
- Spinner, K. H. (2006). Literarisches Lernen. *Praxis Deutsch*, 33(200), 6-16.
- Staiger, M. (2014). Erzählen mit Bild-Schrifttext-Kombinationen. Ein fünfdimensionales Modell der Bilderbuchanalyse. In J. Knopf, & U. Abraham (Hg.), *BilderBücher. Band 1: Theorie* (12-23). Schneider.
- Tulodziecki, G. (2015). Dimensionen von Medienbildung. Ein konzeptioneller Rahmen für medienpädagogisches Handeln. *MedienPädagogik. Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung*, Occasional, 31-49. <https://doi.org/10.21240/mpaed/00/2015.06.05.X>
- Vollbrecht, R. (2017). Identitas fragilis – Über die Identität der Medienpädagogik als Disziplin. In C. Trültzsch-Wijnen (Hg.), *Medienpädagogik – Eine Standortbestimmung* (53-70). Nomos.
- Vollbrecht, R. (2018). Medienbildung in digitalisierten Welten. *merz – Medien + Erziehung*, 62(5), 25-31.
- Voss, R. (16.06.2020). *Die Stop Motion Technik. Bild für Bild*. https://www.kinofenster.de/filme/archiv-film-des-monats/kf1005/die_stop_motion_technik/
- Wampfler, P. (2017). *Digitaler Deutschunterricht. Neue Medien produktiv einsetzen*. Vandenhoeck & Ruprecht.
- Weller, K. (2015). *Film school. Filme machen mit Kindern und Jugendlichen*. UVK.
- Welzer, H. (2016). *Die smarte Diktatur. Der Angriff auf unsere Freiheit*. Fischer.
- Wermke, J. (1997). *Integrierte Medienerziehung im Fachunterricht. Schwerpunkt Deutsch*. kopaed.
- Wieler, P., Brandt, B., Naujok, N., Petzold, J., & Hoffmann, J. (2008). *Medienrezeption und Narration. Gespräche und Erzählungen zur Medienrezeption von Grundschulkindern*. Fillibach.